

## La complessità del cyberbullismo. Un approccio di digital literacy

Francesco Marrazzo

Il presente contributo intende affrontare la complessità del *cyberbullismo*, con un approfondimento sulle dinamiche socio-relazionali che si celano dietro il rapporto tra minori<sup>1</sup> e nuove tecnologie e sulle modalità di funzionamento e le caratteristiche specifiche (*affordances*) delle piattaforme di condivisione e scambio delle informazioni, proponendo un approccio basato sull'importanza della *digital literacy* per adolescenti e adulti. A seguito di questa breve introduzione, il primo paragrafo offrirà un aggiornamento sul dibattito scientifico relativo al fenomeno cyberbullismo, con l'obiettivo di cogliere i più comuni errori legati ad una sua misinterpretazione e di evidenziare, piuttosto, continuità e differenze rispetto al bullismo classicamente inteso. Nel secondo paragrafo, invece, si proveranno a delineare le caratteristiche principali del rapporto tra adolescenti e media digitali che possono risultare rilevanti nell'analisi e nell'elaborazione di percorsi educativi sul cyberbullismo, a partire dal presupposto che l'atteggiamento ostile verso l'uso delle tecnologie digitali da parte degli adolescenti non permette una reale comprensione di fenomeni e dinamiche tipici dei *networked publics*. Sulla base delle evidenze della ricerca sociologica in materia e andando oltre la retorica dei "nativi digitali", nel terzo e conclusivo paragrafo si sottolineerà l'importanza di un percorso di alfabetizzazione digitale che metta al centro competenze etiche e di *networking*, nonché l'utilità dell'appropriazione dei compiti di alfabetizzazione da parte delle istituzioni scolastiche, in grado di favorire un approccio dialogico tra genitori, insegnanti e minori.

### 1. Emergenza cyberbullismo (?)

Una serie di episodi verificatisi nel corso degli ultimi anni e culminati in eventi tragici per i minori coinvolti e le loro famiglie<sup>2</sup> ha spinto giornalisti, decisori pubblici e istituzioni a parlare di una vera e propria "emergenza cyberbullismo"<sup>3</sup>. Campagne di (dis)informazione, dibattiti

---

<sup>1</sup> Nell'ambito di questo contributo, sarà utilizzato il termine "minori" con riferimento a ricerche e politiche di intervento (o relative proposte) che hanno come oggetto indistinto tutti i soggetti minorenni; il termine "adolescente" sarà invece utilizzato facendo riferimento a ricerche (e relative politiche di intervento) aventi ad oggetto minori di età compresa tra i 13 e i 17 anni (in alcuni casi il limite minimo potrà essere di 12 e il limite massimo di 18 anni); nel rispetto anche della terminologia tipica degli studi effettuati da quel gruppo di ricerca, sarà invece utilizzato il termine "ragazzi" facendo riferimento a ricerche e proposte di *policy* maturate nell'ambito del progetto di ricerca europeo EU Kids Online, che ha come oggetto soggetti minorenni di età compresa tra i 9 e i 18 anni (in alcuni casi 9-16 anni). Infine, sarà talvolta utilizzato più genericamente il termine "giovani" solo con riferimento a ricerche sulle competenze digitali aventi ad oggetto anche soggetti da poco maggiorenni.

<sup>2</sup> Si fa riferimento in particolare al caso del suicidio della 14enne novarese Carolina Picchio, avvenuto nel gennaio 2013 a seguito della diffusione di numerose immagini dell'adolescente durante una festa tra coetanei e dei relativi insulti in Rete.

<sup>3</sup> L'enfasi (a volte vera e propria ossessione) verso un fenomeno come il cyberbullismo si situa in un più ampio clima dove le questioni legate ai giovani vengono sempre più definite, analizzate, classificate e trattate attraverso la categoria del patologico (disturbi, sindromi, comportamenti devianti). Come segnalato da Aroldi (2011), tale approccio diviene ancor più evidente quando entrano in gioco i mezzi di comunicazione di massa – che hanno ridefinito i concetti di spazio e tempo (Meyrowitz, 1986), nonché il regime del visibile e dell'invisibile (Thompson, 1995) e l'esperienza stessa della vita quotidiana (Jedlowski, 2008) – e, più di recente, i media digitali (Livingstone *et al.*, 2016), nuovi spazi (di socializzazione) virtuali, caratterizzati dall'invisibilità dei pubblici, dal *collasso dei contesti*, ovvero dalla mancanza di confini spaziali, temporali e sociali dei contesti a cui si è soliti riferirsi nella vita quotidiana offline, e dalla confusione tra pubblico e privato (boyd, 2009)

pubblici dai toni apocalittici, per riprendere la vecchia formula di Umberto Eco (1964) e richieste di aiuto da parte di genitori spaventati hanno contribuito alla creazione di un clima di opinione fortemente repressivo per quanto riguarda il rapporto tra minori e Rete, culminato nell'approvazione di una legge "a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo"<sup>4</sup>, che, pur introducendo alcune misure preventive relative alle azioni della scuola verso studenti e famiglie, ha decisamente posto la sua attenzione su strumenti di segnalazione e repressione di episodi già in corso (Domenici, 2017). In realtà numerosi studi contraddicono le preoccupazioni sulle emergenze sociali legate alla Rete, tra cui il cyberbullismo, ridimensionando le dimensioni di tali fenomeni: ad esempio, secondo la ricerca EU Kids Online 2017, in Italia solo il 10% dei ragazzi intervistati è stato vittima di bullismo (online o offline) e solo il 6% è stato vittima, in particolare, di cyberbullismo (Mascheroni & Olafsson, 2018). Il continuo foraggiamento delle distopie e delle retoriche negative sul tema, tipiche del mondo dell'informazione<sup>5</sup>, induce una più generale demonizzazione dei media digitali (Brancato & Chirchiano, 2016), mentre continua a mancare una definizione condivisa tra comunità scientifica, opinione pubblica e *policy maker* del cyberbullismo, che ancora oggi viene concepito in maniera separata dal bullismo.

Per qualificare un fenomeno come bullismo, è necessario ritrovarvi tre componenti centrali: aggressione intenzionale, ripetizione e squilibrio di potere; l'aggressione può essere etichettata come bullismo quando la situazione include tutte e tre le componenti. Pertanto, il bullismo può essere visto come una pratica intenzionale in cui qualcuno con un potere fisico e/o sociale sottopone un'altra persona ad un'aggressione sociale, fisica e psicologica ripetuta (Olweus, 1994). La caratteristica dell'intenzionalità viene usata per distinguere il bullismo da atti di mero conflitto o che possono causare disagio in maniera accidentale. Lo squilibrio di potere viene definito in maniera ampia per includere differenze fisiche, sociali o altri tipi di differenze che rendono difficile per la vittima difendersi da sola; tale squilibrio può manifestarsi in termini di forza fisica ma anche di popolarità nel gruppo di pari. La caratteristica della ripetitività, infine, significa che alla vittima viene procurato disagio in maniera intenzionale per un periodo di tempo ripetuto e permette di escludere dalla definizione di bullismo episodi singoli ed occasionali (Olweus, 1994; Levy *et al.*, 2012). In tal senso, gli episodi di ripetuta e volontaria prevaricazione, attuati da soggetti in età scolare verso i loro coetanei attraverso i mezzi elettronici (Smith, 2012), non possono essere considerati in maniera separata dal bullismo, di cui il cyberbullismo è una sua continuazione con altri mezzi (Smith, 2013). Molti studi che confrontano il bullismo online e offline mostrano come i minori sostengano che il bullismo avvenga più frequentemente e con più forza emotiva a scuola (Ybarra *et al.*, 2012), anche se episodi di cyberbullismo possono

---

– tutti elementi che hanno dato vita, in numerosi segmenti della società, a un atteggiamento caratterizzato dalla paura e da un rifiuto incondizionato verso qualsiasi forma di alfabetizzazione dei minori alla Rete.

<sup>4</sup> Legge 29 maggio 2017, n. 71. "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo". La prima firmataria della proposta di legge all'origine dell'intervento legislativo citato è stata la senatrice Elena Ferrara, in passato docente di Carolina Picchio.

<sup>5</sup> Si vedano, tra gli altri, D'Alessandro J., *Curiosi, vulnerabili e sempre più piccoli bambini su Internet e i genitori tremano*, Repubblica. Affari & Finanza, 22 gennaio 2018; Ferrario P., *L'odio e il bullismo spopolano sul web*, Avvenire, 30 gennaio 2018.

avvenire al di fuori del contesto scolastico (Tokunaga, 2010)<sup>6</sup>. Inoltre, in numerose occasioni, l'*overlap* tra online e offline nelle vite degli adolescenti, (presunti) "nativi digitali" (Prensky, 2001; Jenkins, 2007), ovvero la percezione di una scarsa separatezza tra i due mondi (Boccia Artieri, 2012), avvalorata il collegamento tra i due tipi di bullismo nelle esperienze individuali, come dimostrato dalle vittime di bullismo elettronico che conoscono i rispettivi bulli nel mondo reale.

Sebbene bullismo online e offline siano più simili che differenti e nonostante tale avvicinamento risulti ancor più evidente come risultato della crescente convergenza tecnologica (Levy *et al.*, 2012; Casas *et al.*, 2013), non bisogna dimenticare di evidenziare alcune caratteristiche peculiari che consentono meglio di circoscrivere il fenomeno del cyberbullismo. Innanzitutto, è opportuno declinare le tre caratteristiche principali del bullismo sopra evidenziate sulla dimensione online. In tal senso nella componente "squilibrio di potere" bisogna sottolineare eventuali episodi in cui l'autore di bullismo risulta anonimo per la sua vittima, il che può elevare il grado di minaccia percepito (Kubiszewski *et al.*, 2015) e il senso di impotenza di quest'ultima (Dooley *et al.*, 2009). Per quanto riguarda la "ripetitività", è invece il caso di notare come i messaggi online possano essere non solo inviati più e più volte, ma anche condivisi, diventare persistenti e raggiungere un'audience più ampia, anche in termini di *bystanders* (Ybarra *et al.*, 2012; Law *et al.*, 2012): con questo termine la letteratura in materia enuclea un terza figura, ovvero quella del minore che assiste, guarda o semplicemente reagisce o interagisce con bullo e vittima durante il verificarsi di episodi di bullismo, con relative conseguenze sulle azioni di entrambi (Hong & Espelage, 2012)<sup>7</sup>.

Per quanto riguarda invece il contesto relazionale in cui può manifestarsi il cyberbullismo, è stato dimostrato, con strumenti di *social network analysis*, che il fenomeno è più frequente in gruppi di pari caratterizzati da un alto coefficiente di *clustering* nelle relazioni online – quindi dalla tendenza a chiudersi in diversi piccoli gruppi, tipica ad esempio della dinamica di formazione dei gruppi sulle piattaforme online (Sunstein, 2002; Pew Research Center, 2014) – e meno frequente in gruppi caratterizzati da un alto grado di *closeness centrality* nelle relazioni amicali offline e online (Heirman *et al.*, 2015). Con riferimento alla fascia di età dei minori coinvolti, il cyberbullismo è più comune durante le scuole superiori, piuttosto che durante i primi cicli di istruzione (Levy *et al.*, 2012), probabilmente anche a causa dell'avvicinamento alle tecnologie digitali più ampio nella fascia di età 13-18, così come confermato anche dalle recenti ricerche italiane (Mascheroni & Olafsson, 2018). D'altro canto, così come il bullismo rappresenta appena una parte del più ampio insieme di forme di vittimizzazione tra pari e di *harassment* per gli adolescenti, oltre ad essere collegato ad altre forme di discriminazione su base sessuale, religiosa, di orientamento sessuale, di

---

<sup>6</sup> L'utilizzo di mezzi elettronici implica che se prima le azioni di bullismo avvenivano in un contesto fisico determinato (come la scuola) e finivano con l'uscita della vittima da quell'ambiente, oggi le molestie possono continuare durante tutto l'arco della giornata, rendendo il fenomeno del cyberbullismo più difficile da contenere e più complesso da ignorare (Rigby & Smith, 2011).

<sup>7</sup> In generale, gli utenti dei social media tendono a considerare più pericolosi episodi di *online harassment* che coinvolgono la dimensione pubblica (ad es. attraverso la pubblicazione di messaggi privati) (Pew Research, 2018a). Con l'espressione *online harassment* si intende un'ampia categoria di molestie e abusi online, che vanno dalle offese verbali alle molestie sessuali, passando per *stalking*, minacce e molestie generiche e messa in imbarazzo della vittima (Pew Research Center, 2017); gli episodi di *online harassment* possono essere legati a molestie dirette, così come all'invasione della privacy dell'utente, anche tramite azioni di *hacking* degli account personali sui social network (Lenhart *et al.*, 2016a).

identità di genere e di abilità/disabilità (Levy *et al.*, 2012), così il cyberbullismo non deve essere confuso con le numerose forme di *drama*, inteso come “un conflitto performativo e interpersonale che ha luogo di fronte a un pubblico coinvolto e attivo, spesso sui social media”, che serve a rinforzare le norme sociali all’interno di un gruppo di pari o a rinforzare le tradizionali norme di genere (Marwick & boyd, 2011) e che può pertanto essere usato dall’adolescente per mettere alla prova amicizie, testare le dinamiche della popolarità o semplicemente ottenere attenzioni (boyd, 2014). Date le caratteristiche e le dimensioni socio-relazionali alla base di questi episodi, diventa pertanto necessario evitare un’eccessiva confusione tra *drama* e cyberbullismo in senso stretto, laddove molti adulti non risultano spesso in grado di distinguere tra le due fattispecie, tendendo talvolta ad un’eccessiva drammatizzazione di qualsiasi episodio di conflitto tra adolescenti nato in Rete.

## 2. Adolescenti e tecnologie digitali: la formazione dei *networked publics*

Preoccupazioni come quelle per il cyberbullismo nascono spesso per l’incapacità, da parte degli adulti, ma anche dei decisori pubblici e delle istituzioni scolastiche, di comprendere le principali caratteristiche, ovvero le *affordances* dei social media, nonché le dinamiche che si celano dietro la formazione dei *networked publics* (Ito, 2008) da parte degli adolescenti. Nel loro rapporto con le piattaforme digitali, in particolare con quelle di social networking, gli adolescenti trovano la possibilità di ricostruire dei nuovi spazi pubblici, o *public*, in rete, che permettono loro di comunicare con amici, di creare reti di persone e informazioni. Se gli adolescenti reagiscono alla separazione dagli spazi pubblici, aggregativi, sociali e politici che siano, imposta dai loro genitori, gli adulti saranno portati a vedere in quei luoghi virtuali degli elementi di pericolo e valutarne in maniera solo negativa le principali caratteristiche o *affordances*, che nel caso specifico possono essere declinate nella “persistenza”, ovvero nella durata delle espressioni e dei contenuti online, nella “visibilità”, ovvero nel pubblico potenziale che può esserne testimone, nella possibilità di “diffusione”, ovvero nella facilità con cui il contenuto può essere condiviso, e nella “ricercabilità”, ovvero nella capacità di trovare contenuti (boyd, 2011). In questi luoghi, gli adolescenti trovano di solito i loro coetanei più gentili che offensivi e sono coinvolti la maggior parte delle volte in interazioni positive (Pew Research Center, 2011; 2018b). Secondo la ricerca EU Kids Online 2017, sebbene in crescita, la percentuale di ragazzi italiani che hanno fatto qualche esperienza su internet che li ha turbati o fatti sentire a disagio è pari solo al 13% (Mascheroni & Olafsson, 2018). Le retoriche negative sul Web 2.0 dipendono pertanto dai blocchi o dalle restrizioni imposti dagli adulti: anche la retorica della dipendenza dai social media ne è un esempio, visto che viene concepita come «uno stratagemma culturale per indebolire gli sforzi con cui gli adolescenti rivendicano uno spazio» (boyd, 2014, p. 128). Nella maggior parte dei casi, invece, gli adolescenti usano i social media non perché dipendenti dalle tecnologie, ma perché «stanno rispondendo ad un mondo sociale in cui gli adulti controllano e limitano le loro abitudini e le loro attività, sostenendo che è necessario per la sicurezza» (*ibidem*, p. 130).

Ovviamente, non tutto il mondo Internet è rischioso e spesso l’esposizione a rischi non conduce necessariamente a esperienze negative, dannose e dolorose. Rischi e opportunità sono entrambi destinati a crescere in relazione alle esperienze online dei minori e, per molti

ragazzi, il contatto online con contenuti e situazioni comunicative rischiose, così come avviene per i rischi offline, può tradursi in una maggiore resilienza, ovvero una maggiore capacità di affrontare e gestire situazioni pericolose (Livingstone *et al.*, 2011). Alcune ricerche hanno addirittura dimostrato che i ragazzi che usano internet di più e per svariate attività hanno più probabilità di incontrare qualche rischio, ma sono più "attrezzati" per fronteggiarli (Livingstone *et al.*, 2012a). Nonostante queste evidenze, il discorso sulla sicurezza ritorna in maniera costante a proposito degli ambienti di socializzazione mediati dalle tecnologie digitali, visto che, sin dall'avvento dei social network, è stato impossibile parlare del rapporto degli adolescenti con essi senza affrontare la questione della sicurezza in rete, con particolare riferimento alla sfera sessuale. In realtà, molti casi erroneamente etichettati come cyberbullismo sono solo la punta di un fenomeno a cui molti adulti guardano con forte preoccupazione, ma che sta ridefinendo, in assenza di informazioni e discussioni in famiglia e a scuola, la formazione alla sessualità negli adolescenti connessi sui *networked publics*: il cosiddetto *sexting*. Il termine, sintesi di sex e texting, si riferisce alle forme di invio e ricezione di contenuti espliciti di carattere sessuale sotto forma di testi, immagini e video. Alcune ricerche empiriche statunitensi dimostrano la forte diffusione del fenomeno tra gli adolescenti sin dalla fine dello scorso decennio (Pew Research Center, 2009). Nel caso del *sexting*, la produzione sociale di significato connessa allo scambio di immagini e messaggi a sfondo sessuale viene intesa dagli adolescenti come pratica di socializzazione, sia nel senso di avvicinamento al sesso, sia nel senso di scambio e condivisione con il proprio gruppo di pari (*ibidem*). Il *sexting* può così essere visto come una parte significativa del modo di portare avanti una relazione amorosa da parte degli adolescenti, in maniera sempre più connessa tra dimensioni online e offline (Pew Research Center, 2015). Non a caso, una ricerca italiana testimonia che gli adolescenti sono molto meno turbati da episodi di *sexting*, rispetto a quelli di cyberbullismo (Aroldi *et al.*, 2016): i rischi connessi alla visione e ricezione online di messaggi o immagini a sfondo sessuale solo in rari casi condizionano negativamente le esperienze degli adolescenti, proprio perché questi ultimi evidentemente ne apprezzano la natura relazionale e connaturata all'esperienza di formazione e socializzazione tra pari<sup>8</sup>. I social media hanno introdotto un nuovo spazio di lotta per i propri spazi privati e la propria espressione personale da parte degli adolescenti, che così ridefiniscono la sfera di ciò che intendono proteggere dagli occhi dei genitori e ciò che rimane visibile solo al gruppo di pari, e di conseguenza la nozione stessa di privacy (Boccia Artieri, 2012; Marrazzo, 2012), che gli adolescenti sempre più ricercano per difendersi da genitori e adulti in genere. Anche le *affordances* tecniche e le impostazioni predefinite da ogni piattaforma influenzano il modo in cui gli adolescenti usano un particolare social network: «quando gli adolescenti incontrano una particolare tecnologia, prendono decisioni basate sui loro obiettivi» (boyd, 2014, p. 95), ivi incluso il desiderio di tenere uno spazio proprio libero dalle invasioni adulte, così che il sempre maggior uso di *Snapchat*, piattaforma di social networking sempre più diffusa tra le fasce di età più giovani, soprattutto negli Stati Uniti, caratterizzata dall'evanescenza dei messaggi, oltre che dalla possibilità di condividere in maniera immediate storie e immagini in diretta, può essere collegato non tanto al

---

<sup>8</sup> Chiaramente come sottolineato in precedenza (cfr. *infra*, paragrafo 1), tutto cambia quando lo scambio di immagini a sfondo sessuale avviene su ampia scala, coinvolgendo un pubblico più numeroso e sfociando in veri e propri episodi di molestia online, in ogni caso non sempre classificabili come cyberbullismo.

desiderio di praticare *sexting*, quanto a quello di ricostruire un *public* in rete lontano dagli occhi indiscreti del mondo adulto, di certo più avvezzo al popolare *Facebook* rispetto ai social network di più recente diffusione<sup>9</sup>.

### 3. Genitori e figli a lezione di Facebook (e Snapchat)

La discussione sugli strumenti necessari a combattere l'emergenza cyberbullismo si sofferma solitamente su azioni repressive, che privilegiano aspetti penalistici rispetto a quelli socio-educativi, la rimozione dei dati degli utenti rispetto ad un'educazione consapevole degli stessi. Molto spesso quello che manca agli adulti è una sincera curiosità nel comprendere quali ambienti i loro figli frequentano, ovvero un interesse nei confronti di ciò che i ragazzi fanno online. Dietro l'inerzia degli adulti si nasconde l'idea che i minori siano preparati e competenti nell'affrontare qualsiasi tipo di problemi online: alle retoriche sulla pericolosità della Rete si accompagna infatti anche quella sui nativi digitali<sup>10</sup>. In effetti il fatto che molti adolescenti siano grandi utilizzatori della rete e dei social media e che partecipino attivamente ai *networked publics* non sempre significa che abbiano di per sé le conoscenze o la capacità di sfruttare al massimo la loro esperienza online: la ricerca più recente sembra infatti aver ridimensionato negli ultimi anni le aspettative nei confronti del livello di alfabetizzazione mediatica dei cosiddetti "nativi digitali", evidenziando come in realtà gli adolescenti non acquisiscano competenze digitali in modo naturale o automatico (Helsper & Eynon, 2009)<sup>11</sup>. Come ampiamente dimostrato da molti studi empirici, difatti, sono in molti, tra i giovani, ad avere un bagaglio piuttosto povero di competenze digitali e le differenze spesso seguono lo status socio-economico (Hargittai, 2010): in particolare, al variare delle condizioni socio-economiche delle famiglie di appartenenza variano le capacità possedute dai minori di utilizzo delle potenzialità offerte dalla Rete (Morcellini & Mulargia, 2012). La ricerca empirica ha inoltre evidenziato che la mancanza di accesso, ovvero di motivazione all'uso e di competenza digitale, contribuirebbero a radicalizzare lo svantaggio sociale dei gruppi con meno risorse socio-economiche (Cotten & Jelenewicz, 2006).

---

<sup>9</sup> Negli USA sono gli utenti tra i 15 e i 30 anni ad utilizzare più di quelli appartenenti a qualsiasi altra fascia di età i social network (Lenhart *et al.*, 2016b). Tra gli adolescenti (13-17 anni), YouTube (85% degli utenti), Instagram (72%) e Snapchat (69%) sono molto più usati di Facebook (51%), mentre Snapchat è il social network usato con maggior frequenza (dal 35% degli utenti vs il 15% di Instagram e il 10% di Facebook) (Pew Research Center, 2018b). Per quanto riguarda i maggiorenni, Facebook rimane il social network più utilizzato nella fascia 18-24 anni (lo usa l'80%), seguito però da vicino da Snapchat (78%), in netta crescita rispetto agli anni precedenti, e Instagram (71%); proprio Snapchat rappresenta il social network dove sono più evidenti le differenze negli usi tra le diverse fasce di età (solo il 7% degli over 50 lo usa) (Pew Research Center, 2018c). Una recente indagine ha testimoniato un tasso di abbandono di Facebook superiore ad altre fasce di età da parte degli utenti tra i 18 e i 30 anni a seguito degli scandali legati alla privacy che hanno coinvolto la piattaforma (Pew Research Center, 2018d). In Italia, anche nella fascia di età 18-24 Facebook rimane nettamente il social network più utilizzato (70% di utenti unici su base mensile), distanziando nettamente Instagram (52%) e Snapchat (11,8%), superato anche da Twitter e Pinterest. In ogni caso, esaminando gli indici di differenziazione dell'accesso per fascia di età di tutti i principali social network (cd. *composition index*), Snapchat risulta l'unico in cui la frequenza di accesso raddoppia nelle fasce di età più giovani rispetto alla media della popolazione (AGCOM 2018).

<sup>10</sup> Definizione nata in un noto articolo di Marc Prensky (2001), in contrapposizione agli immigrati digitali; con l'espressione "nativo digitale" si indica in genere una persona che è cresciuta con le tecnologie digitali (cellulari, Internet, MP3, ecc.), facendo riferimento alle persone nate dopo il 1985.

<sup>11</sup> A livello più prettamente metodologico, la ricerca più recente invita educatori e *policymakers* a riflettere in ogni caso sulla difficoltà di valutare le reali competenze digitali dei minori, che spesso sono tacite o date per scontate (Van Deursen *et al.*, 2016).

Rimanendo in Italia, un'indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole secondarie superiori di Lombardia, Trentino e Val d'Aosta, volta ad analizzare in profondità le dotazioni tecnologiche a disposizione degli studenti e le abitudini d'uso della rete (Gui, 2015), ha dimostrato che gli studenti i cui genitori hanno un più alto livello di istruzione (laurea o diploma di scuola superiore) hanno maggiori probabilità di svolgere in Rete attività *capital henancing* (Di Maggio *et al.*, 2014), quali la ricerca di informazioni e di impegnarsi in un più ampio spettro di attività *online* (Livingstone & Helpster, 2007)<sup>12</sup>. Un'indagine simile, riguardante la sola Lombardia, volta ad indagare anche le competenze digitali degli studenti, ha dimostrato inoltre che, a fronte di un uso piuttosto diffuso di computer e altri strumenti digitali e di una elevata connettività (accesso ad Internet), ovvero di un utilizzo molto intenso degli strumenti sociali della rete, le competenze digitali critiche, ovvero quelle relative alla capacità di valutare l'affidabilità dei contenuti, di identificare correttamente le fonti e i possibili rischi, sono decisamente meno sviluppate tra studenti di istituti professionali, rispetto agli studenti liceali. La stessa ricerca evidenzia numerose difficoltà degli studenti nel riuscire a distinguere le caratteristiche principali dei più importanti siti e/o piattaforme online, da Wikipedia a YouTube (Gui, 2013). Tale aspetto suggerisce che stia attualmente crescendo una generazione di falsi nativi digitali, senza reali competenze informatiche, chiusi in un giardino recintato, le cui reali capacità cognitive e *multitasking* non sono affatto superiori a quelle delle generazioni precedenti (Kirschner & De Bruyckere, 2017). Ad esempio, la scarsa conoscenza del funzionamento del web 2.0, insieme alla nuova considerazione della privacy in ambito digitale (*infra*, paragrafo 2) porta molti adolescenti a condividere dati personali anche sensibili sulle più note piattaforme digitali, con importanti conseguenze anche sulla possibilità di diventare vittime di episodi di bullismo online: alcuni studi testimoniano che la condivisione di informazioni personali è, infatti, un importante fattore di rischio legato al bullismo online (Biegler & boyd, 2010; Walrave & Heirman, 2010). Altri contributi di ricerca testimoniano invece come sia estremamente importante distinguere tra i vari soggetti minori che si avvicinano alla Rete, identificando quali ragazzi sono più vulnerabili a esperienze problematiche e quali, invece, sono in grado di gestirle (Livingstone *et al.*, 2012b). Parlare dei minori come nativi digitali implica pensare che c'è un mondo in cui tutti i giovani condividono e padroneggiano le stesse competenze, piuttosto che vedere l'online come un mondo variegato e talvolta poco familiare a tutti (Jenkins, 2007). L'immagine dei "nativi digitali" può rendere inoltre più difficile prestare attenzione al *digital divide*, inteso come il divario di accesso a Internet tra i segmenti della popolazione con diversi livelli di istruzione e condizione economica (Mossberger *et al.*, 2003). La retorica dei nativi digitali, dotati tutti dello stesso grado di comprensione e della stessa capacità di autodifesa in Rete, non solo è falsa ma è anche nociva in termini di *policy making*, perché informa una visione della realtà per cui non ci sarebbe bisogno di trasmettere cultura e competenze digitali ai minori: quella dei nativi digitali è una metafora che può distrarre dalla comprensione delle sfide che gli adolescenti affrontano nel mondo connesso, un'ennesima semplificazione indebita che nasconde le disuguaglianze sociali esistenti anche in Rete e insieme non contribuisce ad aumentare le loro competenze (boyd, 2014). Il rischio è che

---

<sup>12</sup> La stessa ricerca evidenzia una chiara associazione inversa tra pervasività dello smartphone nei momenti significativi della giornata e il titolo di studio dei genitori, ad indicare la necessità di considerare un nuovo profilo di "utente socialmente svantaggiato", guardando più ai contenuti delle pratiche online che alla loro frequenza (Gui, 2015).

interventi legislativi e di regolamentazione orientati alla massima salvaguardia dei minori possano produrre effetti non intenzionali, generando episodi in cui le pratiche sociali che hanno luogo all'interno della rete collidono con le *policy* (Bulger *et al.*, 2017), invece di trovare in esse una infrastruttura di *empowerment* (Mulargia, 2017)<sup>13</sup>.

Oltre alla messa in discussione del mito del giovane competente digitale, quello che occorre è anche la capacità, da un parte di un adulto interessato ad affrontare le vite di bambini e adolescenti online, di costruire un immaginario che possa, per quanto possibile, essere il più vicino possibile alla realtà di pratiche ed atteggiamenti, al loro modo di percepire e pensare i contenuti in quegli spazi, alle logiche sottese a certe forme anche estreme di condivisione e scambio: quello che occorre, in sintesi, è un "riallineamento dei discorsi tra giovani e adulti" (Boccia Artieri, 2012).

Il bullismo, e quindi anche il cyberbullismo, non è un problema di singoli studenti, ma il risultato di un'interazione sociale all'interno della quale i genitori e gli educatori devono entrare per modificare l'interazione stessa: «anziché opporre resistenza alla tecnologia e temere ciò che potrebbe succedere quando i giovani adottano i social media, gli adulti dovrebbero aiutare i giovani a sviluppare le competenze e la prospettiva per affrontare in modo produttivo le complicazioni portate dalla vita nei *public* in rete» (boyd, 2014, p. 252). Numerose ricerche empiriche testimoniano, infatti, quanto sia importante per gli adolescenti sapere di poter ricevere consigli sul comportamento online da parte dei genitori (Pew Research Center, 2011) o di poter parlare di episodi accaduti online con i docenti (Aroldi *et al.*, 2016)<sup>14</sup>. Promuovere la Rete significa anche aiutare i minori a comprendere che ciò che stanno facendo online – e questo è vero in particolare per i bulli – determina la loro immagine e potrà influire su come saranno visti in futuro dagli altri. Proporre un percorso di alfabetizzazione digitale volto a far acquisire un giusto grado di *digital literacy* (Glister & Glister 1997; Buckingham 2010)<sup>15</sup>, ovvero la capacità di utilizzare con senso critico<sup>16</sup> i media digitali conoscendone le opportunità, ma anche i rischi per la privacy e sicurezza dei dati personali (Murero, 2010), significa riconoscere che per i giovani le competenze strettamente tecniche, informatiche e di uso delle piattaforme digitali sono subordinate ad un nuovo insieme di competenze, di *networking* ed etiche, utili per muoversi nel sistema operativo basato sui *network* (Rainie & Wellman, 2012).

---

<sup>13</sup> Nel dettaglio, numerose sono le situazioni paradossali che possono venirsi a creare (Mulargia, 2017): legislazioni che considerano i minori come innocenti da proteggere, senza considerare che essi possono essere soggetti attivi e dotati di *agency* anche nell'interpretazione di comportamenti negativi (es. *sexting* e cyberbullismo); interventi normativi che, cercando di proteggere i minori dagli abusi, finiscono per criminalizzare alcuni comportamenti che gli stessi minorenni considerano normali; leggi che per proteggere i minori rischiano di ledere (più o meno intenzionalmente) i diritti degli adulti (Bulger *et al.*, 2017). Ad esempio, nel corso del dibattito parlamentare sulla legge sul cyberbullismo, numerosi sono stati i tentativi, da parte di diversi attori politici, di inserire nel testo normativo riferimenti a reati che non coinvolgevano specificamente i minori (ad es. la diffamazione a mezzo web).

<sup>14</sup> La più recente analisi della letteratura scientifica e delle pratiche di *media literacy* mette in evidenza come ormai la tematica ruoti intorno a cinque aspetti principali, collegati tra loro: la partecipazione dei giovani, la formazione dei docenti, il supporto genitoriale, iniziative di policy e la progettazione di interventi *evidence-based* (Bulger & Davison, 2018).

<sup>15</sup> La ricerca ha ampiamente declinato il macro-concetto di *literacy* individuando, tra le altre, l'*information literacy*, quella legata alla sicurezza e quella inerente la comunicazione mobile, e ponendo attenzione specifica al tema della differenza tra la *literacy* dei ragazzi e quella dei loro genitori (Byrne *et al.*, 2016).

<sup>16</sup> Il legame tra *media literacy* e pensiero critico è sempre più evidente nella letteratura in materia (cfr. ad es. Hobbs & Jensen. 2009; Hobbs & McGee, 2014).

Numerose ricerche hanno evidenziato l'efficacia di programmi scolastici anti-bullismo che coinvolgano attivamente i genitori (Ttoffi & Farrington, 2011), a conferma che il mondo degli adulti, insieme al gruppo di pari, costituiscono utili risorse di mediazione dell'esperienza online degli adolescenti (Savonardo, 2018): in particolare, le campagne di educazione e sensibilizzazione dovrebbero avere l'obiettivo di diffondere la consapevolezza presso le famiglie che quanto avviene in Rete ha rilevanza tanto quanto ciò che accade a scuola<sup>17</sup>. Tale necessità è confermata anche da recenti episodi di emulazione di pratiche auto-lesionistiche mostrate attraverso video circolanti su blog, siti e social network, i cosiddetti NUGC (*negative user generated content*), che spesso rappresentano, ben più del cyberbullismo o di altre forme di *online harassment*, le più importanti fonti di esperienze negative per i ragazzi in Rete (Mascheroni & Olafsson, 2018). In questo senso, nei programmi educativi di contrasto e prevenzione dei fenomeni legati al bullismo online potrebbe essere utile proporre percorsi e classi di alfabetizzazione digitale basati sull'apprendimento cooperativo (Midoro, 2007), in cui genitori e figli siano coinvolti insieme e imparino ad usare e decifrare correttamente le principali piattaforme di social networking, ma anche quelle meno conosciute fra gli adulti, secondo un approccio didattico che restituisca la componente sociale e di condivisione ai processi di alfabetizzazione digitale (Rheingold, 2012), lasciando molto spazio alla discussione ed all'interazione tra i discenti, anche attraverso progetti comuni basati sull'acquisizione di competenze digitali nel senso più ampio del termine e simulazioni sulle reazioni di genitori e figli a casi concreti di aggressioni e bullismo online, tramite giri di tavolo simultanei e condivisione di informazioni e sensazioni personali<sup>18</sup>. Lezioni congiunte a scuola, mediate da formatori specializzati (da psicologi a informatici, da giuristi a sociologi), potrebbero diventare una strada di gran lunga più utile per ristabilire il giusto rapporto tra adolescenti (più sensibili al tema del cyberbullismo) e adulti, rispetto ad interventi repressivi che provino solo a nascondere le reali dinamiche della vita degli adolescenti online. Alla luce dei risultati positivi delle iniziative di alfabetizzazione mediatica in una serie di settori evidenziati dall'attuale ricerca empirica<sup>19</sup> e della riconosciuta importanza della valutazione dei dati relativi all'efficacia di singoli interventi di alfabetizzazione mediatica e digitale, emergono interessanti prospettive di ricerca, anche in ambito multidisciplinare, con una potenziale collaborazione tra pedagogisti, sociologi, studiosi di comunicazione e psicologi sociali, sull'impatto della problematica del cyberbullismo nella fascia di minori più esposta,

---

<sup>17</sup> Diventa importante intercettare in questi percorsi non solo bulli e vittime, ma tutti i minori potenziali *bystanders*, che spesso rivestono un ruolo fondamentale in quanto pubblico di messaggi denigratori e offensivi relative ai soggetti bullizzati (cfr. infra, paragrafo 1). Si evidenzia che, secondo le analisi di EU Kids Online 2017, se il 6% dei ragazzi italiani dichiara di essere stato vittima di cyberbullismo nell'ultimo anno, il 19% ne è stato testimone. I ragazzi si dividono equamente fra quanti hanno cercato di aiutare la vittima (49%) e quanto non hanno fatto nulla (50%) (Mascheroni & Olafsson, 2018). La ricerca empirica ha evidenziato invece comportamenti diversi da parte della popolazione adulta tra i testimoni di episodi generici di *online harassment*, con un percentuale più ampia (65%) di individui che agiscono in qualche modo dopo aver assistito a casi di abusi online (Lenhart *et al.*, 2016a).

<sup>18</sup> Un approccio basato sull'acquisizione dei prerequisiti culturali, su un nucleo ristretto di concetti e di capacità operative chiave – il cui possesso è fondamentale per qualsiasi successivo apprendimento –, su una didattica per problemi, e infine su strategie di insegnamento volte a promuovere atteggiamenti e metodi di lavoro utili a sviluppare l'autonomia dei partecipanti è quello suggerito anche dalla specifica letteratura in materia di *digital literacy* per adulti (Delfino *et al.*, 2008).

<sup>19</sup> Bulger e Davison hanno in particolare evidenziato, con una rassegna della più recente ricerca empirica in materia, l'efficacia delle iniziative di alfabetizzazione mediatica e digitale come risposta flessibile, sia per gli insegnanti che per gli studenti, a seguito di rilevanti casi di cronaca e attualità; come modalità per collegare pensiero critico e cambiamenti nei comportamenti; come base di partenza per una accurata interpretazione di contenuti faziosi e di parte (2018).

ovvero gli adolescenti tra i 13 e 17 anni, studenti delle scuole superiori. Considerato che la ricerca più recente tende ad enfatizzare in maniera esclusiva il ruolo dei genitori (Bhat *et al.*, 2010) o quello delle istituzioni scolastiche (Shariff, 2008; Cowie & Colliety, 2010; Bagattini *et al.*, 2018), nella sensibilizzazione dei minori sul tema del cyberbullismo appare utile invece svolgere analisi più compiute sui percorsi formativi di alfabetizzazione digitale da intraprendere, sui target di minori (distinti per classi di età, scolarizzazione, reddito familiare, ma anche livello di competenza digitale<sup>20</sup>) da coinvolgere, sull'interazione tra docenti e genitori da stimolare, sull'importanza di affiancare alla discussione e al confronto momenti ludici (Scarcelli, 2015). In particolare, anche in una più ampia ottica di promozione di una *literacy* multiforme, flessibile e realmente *empowering* per i soggetti coinvolti (Bulger & Davison, 2018), diventerà necessario verificare, anche in via sperimentale, l'efficacia di interventi mirati di alfabetizzazione digitale nell'ambito scolastico che coinvolgano docenti, studenti e genitori, tendendo chiaramente presente che ogni intervento di alfabetizzazione nell'epoca delle piattaforme online (che sia diretto a sviluppare pensiero critico, sollecitare cambiamenti di comportamento o creare nuove pratiche di consumo culturale e mediale) necessita di differenti metodi di valutazione, di aggiornamenti costanti, nonché di mettere in conto differenze culturali e socio-economiche tra i pubblici-target.

## Bibliografia

- Agcom. (2018). *Osservatorio sulle comunicazioni n. 1/2018*. Testo disponibile al sito [www.agcom.it](http://www.agcom.it).
- Aroldi, P. (2011). Gli effetti dei media sui minori: il contributo della sociologia. In AA.VV. *La tutela dei minori di fronte ai "media": criticità e proposte*. Atti del convegno, Corecom Emilia-Romagna, Bologna, 22 marzo 2011. Testo disponibile al sito <http://www.assemblea.emr.it/corecom>.
- Aroldi, P., Mascheroni, G., Vittadini, N. (2016). *Web Reputation e comportamenti rischiosi online. L'esperienza dei giovani lombardi*. Milano: OssCom.
- Bagattini, D., Calzone, S., Pedani, V. (2018). Cyberbullismo e Programma Operativo Nazionale: un'opportunità per le scuole. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, vol. 9 (2), pp. 183-205.
- Bhat, C.S., Chang, S., Linscott, J.A. (2010). Addressing Cyberbullying as a Media Literacy Issue. *New Horizons in Education*, vol. 58 (3), pp. 34-43.
- Biegler S., boyd, d. (2010). *Risky behaviors and online safety: A 2010 literature review*. Draft. Testo disponibile al sito <https://www.zephoria.org/files/2010SafetyLitReview.pdf>.
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: Franco Angeli.
- boyd, d. (2009). Social Media is Here to Stay... Now What?. *Microsoft Research Tech Fest*. Testo disponibile al sito <http://www.danah.org>.
- boyd, d. (2011). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Papachrissi Z., *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 47-66). New York: Routledge.
- boyd, d. (2014). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma: Castelvecchi.
- Brancato S., Chirchiano, E. (2016). La demonizzazione dei media digitali. *La Repubblica Napoli*, 15 settembre.
- Buckingham, D. (2010). Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media. In Bachmair, B., *Medienbildung in neuen Kulturräumen. VS Verlag für Sozialwissenschaften* (pp. 59-71). Berlin: Springer.
- Bulger, M., Burton, P., O'Neill, B., Staksrud, E. (2017). Where policy and practice collide: Comparing United States, South African and European Union approaches to protecting children online. *New Media & Society*, vol. 19 (5), pp. 750-764.
- Bulger, M., Davison, P. (2018). *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*. New York: Data & Society.
- Byrne, J., Kardefelt-Winther, D., Livingstone, S., Stoilova, M. (2016). *Global Kids Online Research Synthesis, 2015-2016*. London: UNICEF and LSE.

<sup>20</sup> Una recente ricerca italiana evidenzia, ad esempio, che un'associazione positiva tra l'autoefficacia metacognitiva in ambito digitale e comportamenti devianti quali cyber-bullismo e cyber-vittimismo; secondo gli autori, questo risultato indica la necessità di approfondire il ruolo della competenza digitale quale elemento di protezione verso comportamenti non etici nell'uso delle tecnologie (Di Mele & Isatto, 2018).

- Casas, J.A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, vol. 29 (3), pp. 580-587.
- Cotten, S.R., Jelenewicz, S.M. (2006). A disappearing digital divide among college students? Peeling away the layers of the digital divide. *Social Science Computer Review*, vol. 24 (4), pp. 497-506.
- Cowie, H., Colliety, P. (2010). Cyberbullying: sanctions or sensitivity?. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, vol. 28 (4), pp. 261-268.
- Delfino, M., Ferraris, M., Persico, D., Pozzi, F. (2008). *Il progetto EuNIC: un approccio alla digital literacy per adulti*. Testo disponibile al sito [www.learntechlib.org](http://www.learntechlib.org).
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., Shafer S. (2014). Digital inequality. From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. In Neckerman, K., *Social inequality*. New York: Russell Sage.
- Di Mele, L., Isatto, E. (2018). Se la competenza digitale non contrasta il cyberbullismo. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, vol. 9 (1), pp. 146-160.
- Domenici, G. (2017). Il contributo della nuova formazione docente per contrastare bullismo e cyberbullismo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 16, pp. 11-16.
- Dooley, J.J., Pyzalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, vol. 217 (4), pp. 182-188.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Gui, M. (2015). Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia. *Quaderni di Sociologia*, 69, pp. 33-55.
- Gui, M. (a cura di) (2013). *Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*. Milano: Regione Lombardia.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, vol. 80 (1), pp. 92-113.
- Heirman, W., Angelopoulos, S., Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., Walrave, M. (2015). Cyberbullying-Entrenched or Cyberbully-Free Classrooms? A Class Network and Class Composition Approach. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 20 (3), pp. 260-277.
- Helsper, E., Eynon, R. (2009). Digital natives: Where is the evidence?. *British Educational Research Journal*, vol. 36 (3), pp. 502-520.
- Hobbs, R., Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, vol. 1 (1), pp. 1-11.
- Hobbs, R., McGee, S. (2014). Teaching about propaganda: An examination of the historical roots of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, vol. 6 (2), pp. 56-67.
- Hong, J.S., Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17 (4), pp. 311-322.
- Ito, M. (2008). Introduction. In Varnelis, K., *Networked Publics*. Cambridge: MIT Press.
- Jedlowki, P. (2008). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*. Bologna: Il Mulino.
- Jenkins, H. (2007). *Reconsidering Digital Immigrants*. Testo disponibile al sito [www.henryjenkins.org](http://www.henryjenkins.org).
- Kirschner, P. A., De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 135-142.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., Auzoult, L. (2015). Does Cyberbullying Overlap with School Bullying when Taking Modality of Involvement into Account?. *Computers in Human Behavior*, 43, pp. 49-57.
- Law, D.M., Shapka, J.D., Hymel, S., Olson, B.F., Waterhouse, T. (2012). The Changing Face of Bullying: An Empirical Comparison between Traditional and Internet Bullying and Victimization. *Computers in Human Behavior*, vol. 28 (1), pp. 226- 232.
- Lenhart, A., Ybarra, M., Price-Feeney, M. (2016). *Social Media Use by Americans*. New York: Data & Society.
- Lenhart, A., Ybarra, M., Zickuhr, K., Price-Feeney, M. (2016). *Online Harassment, Digital Abuse, and Cyberstalking in America*. New York: Data & Society.
- Levy, N., Cortesi, S., Gasser, U., Crowley, E., Beaton, M., Casey, J., Nolan, C. (2012). *Bullying in a Networked Era: A Literature Review*. Draft.
- Livingstone, S., Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New media & Society*, vol. 9 (4), pp. 671-696.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: LSE, EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: Policy Press.
- Livingstone, S., Hasebrink, U., Görzig, A. (2012). Towards a General Model of Determinants of Risks and Safety. In Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. *Children, Risk and Safety on the Internet*. Bristol: Policy Press.

- Livingstone, S., Stoilova, M., Kelly, A. (2016). Cyberbullying: incidence, trends and consequences. In UN Special Representative of the Secretary-General on Violence Against Children, *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*, pp. 115-120. <https://violenceagainstchildren.un.org/>
- Marrazzo, F. (2012). Giovani, privacy e sfera pubblica: le conseguenze del rapporto pubblico-privato sulle modalità di rappresentazione e riconoscimento delle nuove generazioni. *Diritto, economia e tecnologie della privacy*, vol. 3
- Marwick, A., boyd, d. (2011). *The Drama! Teen conflict, Gossip and Bullying in Networked Publics*. Draft.
- Mascheroni, G., Olafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*. Milano: EU Kids Online e OssCom.
- Meyrowitz, J. (1986). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*. Oxford: Oxford University Press, trad. it. *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*. Bologna: Baskerville, 1993.
- Midoro, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? Per una definizione operativa di "digital literacy". *TD-Tecnologie Didattiche*, 2, pp. 47-54.
- Morcellini, M., Mulargia, S. (2012). Giovani, tecnologia e formazione. Processi di autosocializzazione e segregazione del senso. *In-formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione*, vol. 5 (9), pp. 7-14.
- Mossberger, K., Mary, K.M.C.J.T., Tolbert, C.J., Stansbury, M. (2003). *Virtual Inequality. Beyond the digital divide*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Mulargia, S. (2017). Un approccio di ricerca orientato ai diritti dei bambini. Elementi dal dibattito nei media studies. *Comunicazionepuntodoc*, 3
- Murero, M. (2010). *Digital literacy. Introduzione ai social media*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35 (7), pp. 1171-1190.
- Pew Research Center. (2009). *Teens and sexting. How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Testo disponibile al sito <http://www.pewinternet.org>.
- Pew Research Center. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites*. Testo disponibile al sito <http://www.pewinternet.org>.
- Pew Research Center. (2014). *Mapping Twitter Topic Networks: From Polarized Crowds to Community Clusters*. Testo disponibile al sito <http://www.pewinternet.org>.
- Pew Research Center. (2015). *Teens, Technology and Romantic Relationships*. Testo disponibile al sito <http://www.pewinternet.org>.
- Pew Research Center. (2017). *Online Harassment 2017*. Testo disponibile al sito <http://www.pewresearch.org>.
- Pew Research Center. (2018a). *Crossing the Line: What Counts as Online Harassment?*. Testo disponibile al sito <http://www.pewresearch.org>.
- Pew Research Center. (2018b). *Teens, Social Media & Technology 2018*. Testo disponibile al sito <http://www.pewresearch.org>.
- Pew Research Center. (2018c). *Social Media Use in 2018*. Testo disponibile al sito <http://www.pewresearch.org>.
- Pew Research Center. (2018d). *Americans are changing their relationship with Facebook*. Testo disponibile al sito <http://www.pewresearch.org>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9 (5), pp. 1-6.
- Rainie, L., Wellman, B. (2012). *Networked. The new social operating system*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Rheingold, H. (2012). Stewards of digital literacies. *Knowledge Quest*, vol. 41 (1), p. 53.
- Rigby, K., Smith, P.K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, vol. 14 (4), pp. 441-455.
- Savonardo, L. (2018). I minori a rischio sulla piazza del web. *Il Mattino Napoli*, 7 febbraio.
- Scarcelli, C. M. (2015). Giovani sguardi sulla media education. *Mediascapes Journal*, 5, pp. 164-177.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. London: Routledge.
- Smith, P.K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In Jimerson, S.R., Nickerson, A.B., Mayer, M.J., Furlong, M.J. *Handbook of School Violence and School Safety. International Research and Practice*, New York: Routledge.
- Smith, P.K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, pp. 81-98.
- Sunstein, C. R. (2002). The Law of Group Polarization. *Journal of Political Philosophy*, vol. 10 (2), pp. 175-195.
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: A social theory of the media*. Redwood (CA): Stanford University Press; trad. it. *Mezzi di comunicazione e modernità: una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino, 1998.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of literature on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behaviour*, vol. 26 (3), pp. 277-287.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7 (1), pp. 27-56.
- Van Deursen, A. J., Helsper, E. J. & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, vol. 19 (6), pp. 804-823.
- Walrave, M., Heirman, W. (2010). Towards understanding the potential triggering features of technology. In Shariff, S., Churchill, A.H.. *Truths and myths of cyber-bullying: International perspectives on stakeholder responsibility and children's safety*. New York: Peter Lang.

Ybarra, M., Mitchell, K.J., Espelage, D.L. (2012). Comparison of Bully and Unwanted Sexual Experiences Online and Offline Among a National Sample of Youth. In Özdemir, Ö. *Complementary Pediatrics*. InTech